Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270511
Centre d'intérêt: 751

Fall, Khadiyatoulah.

La négociation de l'intercompréhension à l'oral : la description : guide pédagogique / Khadiyatoulah Fall, Anne Lavoie, Marie-Thérèse Igartua. -- Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi, 1982.
51 f. : 28 cm. -- (Publication / PPMF-UQAC)

Bibliographie: f. 51.

Cote Dewey: 372.6'22/F194n Cote LC: PE/2066

Descripteur(s): *Expression orale *Communication verbale *Linguistique *Activité d'apprentissage *Français (Langue) *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Jakobson, Roman

Identificateur(s) de sujet: *Théorie des fonctions du langage

Destiné aux enseignants du premier cycle du primaire, le document présente une série d'activités qui doivent permettre à l'élève de mieux maîtriser la procédure discursive de la description. Une première partie prépare théoriquement et pratiquement l'enseignant à aborder la didactique de la communication orale: la théorie des fonctions du langage de Jakobson, l'étude de la situation énonciative et des techniques métalinguistiques d'élucidation. La seconde partie suggère une série d'activités qui devraient amener l'élève à tenir suffisamment compte des éléments de la situation énonciative pour y adapter son discours.

Type de document: d
Financement: Bénéficiaire - Université du Québec à Chicoutimi
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - PPMF
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8270511

LA NÉGOCIATION DE L'INTERCOMPRÉHENSION À L'ORAL : LA DESCRIPTION

(GUIDE PÉDAGOGIQUE)

KHADIYATOULAH FALL
ANNE LAVOIE
MARIE-THÉRÈSE IGARTUA

PUBLICATION P.P.M.F.
Université du Québec à Chicoutimi
MAI 1982

E D U Q 8270511

LA NÉGOCIATION DE L'INTERCOMPRÉHENSION À L'ORAL: LA DESCRIPTION

(GUIDE PÉDAGOGIQUE)

KHADIYATOULAH FALL
ANNE LAVOIE
MARIE-THÉRÈSE IGARTUA

PUBLICATION P.P.N.F.
Université du Québec à Chicoutimi

MAI 1982

REMERCIEMENTS

Nos sincères remerciements à Mme Nicole Tremblay, enseignante à la Commission scolaire de Chiccutimi, (école Notre-Dame-de-l'Assomption). Mme Tremblay nous a accueillis dans sa classe durant trois mois pour l'expérimentation d'une série d'activités et elle n'a pas manqué d'épauler constamment l'équipe de recherche.

Nous soulignons la sympathique collaboration des autorités administratives de la Commission scolaire de Chicoutimi. Nos sincères remerciements à MM. Benoît Dolbec et Bernard Martel du Service de l'enseignement et à Mme Lise Roy, Conseillère pédagogique.

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

À qui s'adresse ce qui de méthodologique 5

Justification pratique du guide 5

Des retombées pédagogiques de l'appareil théorique 6

DE L'INÉVITABLE THÉORIE - PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE I

Une activation du schéma linguistique de la communication . 9

I LES AMBIGUITÉS DU SCHÉMA DE JAKOBSON 9
A- La notion de code chez Jakobson 9
B- Le contexte dans le schéma de Jakobson 13
C- Les protagonistes de l'acte de communication dans le schéma de Jakobson 13

II VERS UN NOUVEAU SCHÉMA DE LA COMMUNICATION LINGUISTIQUE ... 15

Reformulation du schéma linguistique de la communication .. 16

CHAPITRE II

La situation énonciative 17

1- Les contraintes de la situation matérielle de communication 17
1.1 Les rapports entre destinateur et destinataire 17
1.2 Les rapports interlocuteurs/référent 18
1.3 Le canal de transmission 18

Instrument de questionnement de la situation énonciative .. 19

2- Les contraintes thématico-rhétoriques 20

3- Les contraintes d'intertextualité 20
3.1 Les contraintes de connaissance 20
a) L'activité de discrimination 20
b) L'activité de mise à distance 20
3.2 Les contraintes de modalisation 21

4- Les contraintes d'illocution 21

TRAVAUX PRATIQUES

CHAPITRE III

Les techniques métalinguistiques d'élucidation 24

1. L'activité de précision 24
2. L'activité de définition 26
3. L'activité de spécification 27

PAGE

CHAPITRE IV
Travaux pratiques

1. Connaissance des systèmes de signification 28

2. Identification des composantes du schéma de la communication de Jakobson 29

3. Identification des fonctions du langage de Jakobson 30

4. Matérialisation des situations physiques où peuvent se trouver émetteur et récepteur et formes de conventions d'échange qui en découlent 31

5. Identification des registres de langue 32

6. Identification d'implicites codés et production d'implicites individuels 32

DEUXIEME PARTIE

Les activités d'expérimentation 35

Activité 1 36

Activité 2 39

Activité 3 42

Activité 4 43

Activité 5 45

Activité 6 47

Activité 7 48

Activité 8 49

Activité 9 50

BIBLIOGRAPHIE 51

A QUI S'ADRESSE CE GUIDE MÉTHODOLOGIQUE.

Le présente guide méthodologique s'adresse principalement aux enseignants du premier cycle de l'école primaire. Il vise à leur fournir une série d'activités, qui peuvent amener l'élève à mieux maîtriser la procédure discursive de la description. L'enseignant qui utilise ces activités est appelé à mieux les structurer, à doser l'apprentissage selon les capacités et besoins des élèves.

La première partie du document est un éclaircissement des concepts fondamentaux de la communication. Cette préparation théorique a été jugée utile et nécessaire par des étudiants du PPMF, des conseillers pédagogiques, et des directeurs d'école qui ont participé aux stages de perfectionnement du PPMF de l'Université du Québec à Chicoutimi en 1981. La connaissance des différents enjeux de l'acte de communication ne peut qu'être bénéfique à celui qui veut enseigner la communication.

Certaines activités ont été expérimentées dans une classe de 1re année de la Commission scolaire de Chicoutimi à la satisfaction de l'enseignante et de la conseillère pédagogique. D'autres activités ont été suggérées par des enseignantes du premier cycle du primaire ayant participé aux stages de perfectionnement du PPMF.

Si le présent document est utilisé par les animateurs du PPMF, il leur est recommandé d'y ajouter d'autres travaux pratiques pour vérifier la maîtrise de tous les concepts théoriques ici inclus.

JUSTIFICATION PRATIQUE DU GUIDE.

Le Nouveau programme de français à l'école primaire situe l'apprentissage de la communication orale dans une problématique de l'intercompréhension. La communication y est essentiellement perçue comme la recherche d'une intercompréhension entre les sujets parlants et les différentes actions linguistiques et paralinguistiques posées doivent faciliter cette intercompréhension.

L'écolier du niveau primaire ne semble pas avoir de problèmes majeurs lorsqu'il doit communiquer à partir d'un référent présent ou connu de tous. Sa communication est plus difficile lorsqu'il doit parler d'un objet absent et souvent inconnu de son interlocuteur. En effet, cette dernière situation lui est moins familière, habitué qu'il est, au dialogue situationnel qui est dominant dans le milieu familial. Dans les deux cas (objet présent ou connu, objet absent ou inconnu) le discours de l'enfant s'apparente au discours de connivence référentielle qui est fortement marqué d'ellipses et d'implicites. Si la première situation se satisfait des caractéristiques du discours de connivence référentielle, la deuxième (référent absent ou inconnu) a des exigences linguistiques différentes.

Ces différentes constatations indiquent qu'en matière d'apprentissage de la communication orale, il faut insister sur ce que l'enfant ne peut pas faire ou réussit difficilement. La priorité du travail de l'enseignant doit être d'apprendre à l'écolier à communiquer à partir d'un objet absent, inconnu ou partiellement connu des interlocuteurs. L'enseignant ne peut pas efficacement aider l'écolier s'il ne connaît pas les différents enjeux de l'acte de communication et la dynamique des différentes composantes de la communication. Le présent travail se donne donc deux objectifs: premièrement préparer théoriquement et pratiquement l'enseignant à aborder l'enseignement de la communication orale et deuxièmement suggérer une série d'activités qui devraient amener l'écolier du niveau primaire à suffisamment tenir compte des éléments de la situation énonciative pour y adapter son discours.

DES RETOMBÉES PÉDAGOGIQUES DE L'APPAREIL THÉORIQUE.

De cette partie théorique, découle une agression de certaines représentations dominantes du langage. L'idéologie de la transparence du langage sera mise en brèche: implicite et connotation trouveront leur place légitime dans l'activité langagière. Les sujets parlants seront considérés comme dissymétriques, produisant et interprétant à partir de lieux différents.

De la reconnaissance de l'opacité de la langue, de la reconnaissance de l'assymétrie des sujets parlants dérivent une approche de l'enseignement de la communication. La communication est un travail orienté vers la recherche d'un consensus, c'est-à-dire d'un lieu sémantique unificateur. Le travail du maître consistera donc à amener l'élève à découvrir les blocages du circuit de la communication, à interroger la situation de discours pour percevoir les raisons du blocage et à commettre l'activité d'élucidation linguistique qui est une clarification du discours précédent.

DE L'INÉVITABLE THÉORIE
PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE I

UNE ACTIVATION DU SCHÉMA LINGUISTIQUE DE LA COMMUNICATION.

La tradition demeure de commencer toute réflexion sur la communication linguistique à partir du schéma de Jakobson. Jakobson dans Essais de linguistique générale a tenté de systématiser les règles du fonctionnement de la communication. Il retient six facteurs dont chacun définit une des six fonctions du langage. Le destinateur (émetteur) envoie le message à un destinateur (récepteur) qui le reçoit. Pour être opérant, le message a besoin d'un contexte (référent) soit verbal, soit verbalisable et d'un contact qui est le canal physique et la connexion psychologique entre l'émetteur et le récepteur. Toute communication nécessite un code commun (ne serait ce que partiellement) entre les protagonistes de l'acte de communication. La description de Jakobson a donné le schéma bien connu ci-dessous:

Le schéma de Jakobson

CONTEXTE

DESTINATEUR - - - - - - - - - - MESSAGE- - - - - - - - - - DESTINATAIRE

CONTACT

CODE

La théorisation qui suit n'en est pas une de récupération. Elle veut plutôt, à la lumière des nouvelles orientations linguistiques, relever les insuffisances et ambiguïtés du schéma avancé par Jakobson et y introduire les éléments qui pourraient le dynamiser.

I. LES AMBIGUITÉS DU SCHÉMA DE JAKOBSON.

A- La notion de code chez Jakobson.

Le terme code écrit au singulier paraît suspect pour quelques linguistes. Certains voient dans le code de Jakobson, une tentative de privilégier ce qui est commun dans l'usage de la

langue au détriment de ce qui est différent. Jakobson dit que la «société privée dans le domaine de la langue, ça n'existe pas» (8, p. 33) et les sujets communiquant cherchent toujours volontairement ou involontairement à se découvrir un vocabulaire commun. Les linguistes qui critiquent cette notion de code, tout en reconnaissant la nécessité d'un sens de langue, c'est-à-dire que tout mot veut dire ce qu'il dit, admettent également que le mot employé en discours (et tout mot est employé en discours) veut dire ce que je veux qu'il dise et ce que la situation de communication l'amène à dire. Cette dimension diffractée de la langue semble absente de la notion de code écrit au singulier.

Pour les sociolinguistes, la notion de code au singulier peut faire oublier que la langue est un système différencié en sous-codes. La sociolinguistique de W. Labov (9) nous enseigne qu'aucune communauté linguistique n'est linguistiquement homogène et que les individus disposent en synchronie d'un certain nombre de variétés linguistiques soumises à des variables sociolinguistiques. Ces variétés linguistiques sont désignées par l'ex[illegible]n registres de langue.

Certains linguistes se méfient du terme code à cause du lieu scientifique qui l'a vu naître, c'est-à-dire la théorie de l'information. Le code dans la théorie de l'information se veut être un objet neutre, objectif, non marqué par la personnalité et l'histoire des sujets parlants et il doit permettre une lecture quantifiable de l'information. Forte parenté avec la linguistique immanentiste saussurienne et chomskyenne qui veulent structurer ce qui est constant dans la langue et que des opérations strictement linguistiques (combinaison des signes et substitution des signes) permet de saisir même en dehors des circonstances d'une communication spécifique. La théorie de l'information et la linguistique immanentiste évacuent le sujet alors que paradoxalement l'activité langagière ne renvoie pas le

dit au code mais plutôt à un sujet parlant qui s'approprie la langue et se manifeste dans son énoncé.

La notion de code est remise en question par l'introduction des concepts de connotation et implicite dans la théorisation linguistique. Ces deux concepts ont été marginalisés par la linguistique traditionnelle au bénéfice de la dénotation. Même si les concepts de connotation et implicite présupposent l'existence d'un sens dénotatif, rien n'oblige et ne permet de les juger secondaires dans l'analyse du langage. Pour Oswald Ducrot (6) la notion de code parce qu'il évacue le sujet, ne laisse pas de place au besoin psychologique et social d'une forme d'implicite qui doit nécessairement pouvoir se manifester dans et par le langage. Poser la marginalité de la connotation ou de l'implicite, c'est privilégier injustement la transparence de la langue, c'est concevoir le code comme un objet miroir qui «s'épuiserait dans son propore explicite» (3, p. 12). Charaudeau (4) critique cette idéologie de la transparence du langage en montrant comment la signification du même énoncé «Fermez la porte» pouvait varier dépendamment de la situation énonciative qui l'accueille. «Fermez la porte» produit par un patron qui s'adresse à un employé avec lequel il voudrait avoir une conversation confidentielle pourrait véhiculer l'information supplémentaire et peut être prépondérante de «Je veux que cette conversation soit confidentielle». Produit par un sujet frileux qui se trouve dans une salle traversée par un courant d'air, l'énoncé «Fermez la porte» pourrait véhiculer l'information supplémentaire «J'ai froid à cause du courant d'air». Les différentes interprétations avancées par Charaudeau ne sont décelables que si on interroge le contexte de la communication. Charaudeau propose alors d'intégrer le questionnement de l'extralinguistique comme faisant partie du travail de l'analyse de l'activité langagière.

Le schéma de Jakobson qu'on est obligé de lire selon l'axe traditionnel de la lecture (c'est-à-dire de gauche à droite) ne

révèle pas l'interaction qui existe entre le sujet parlant et le code. Il semble, d'après le modèle de Jakobson que le destinateur ne fait que s'accaparer un code qui lui est extérieur et qui ne peut produire aucune transformation du sujet.

Le code de Jakobson ne différencie pas ses propres possibilités de fonctionnement chez le locuteur. On sait que chez tout individu ce que permet le code en réception est souvent plus vaste que ce qu'il permet en production. C'est ainsi qu'on peut facilement interpréter les discours télévisés de Pierre Elliot-Trudeau et pourtant être incapable de faire fonctionner en production le registre ou l'un des registres de langue qu'il utilise. On pourrait donc penser à l'existence d'un code double chez tout locuteur: un code en production et un code en réception qui entretiennent toutefois certains rapports.

Le schéma de Jakobson semble suggérer que les règles qui déterminent la compétence linguistique (l'ensemble du système de règles qui forment le code) sont les mêmes que les règles d'encodage et de décodage. Même si on accepte que les conditions d'actualisation du code dans ses deux dimensions (production et interprétation) entretiennent des relations avec les règles du code, rien ne prouve qu'il y a isomorphisme entre règles du code et règles d'actualisation du code. On peut très bien concevoir des sujets de compétence linguistique sensiblement égale qui interprètent différemment des énoncés dans le même contexte physique de communication. Il faudrait donc indiquer à côté de la compétence linguistique des modèles de production et d'interprétation qui se définissent par une jonction des règles du code et d'autres facteurs. Ces autres facteurs, l'éthnographie de la communication (7) les appelle compétence communicative. Le rôle de la compétence communicative est de veiller à l'appropriation des énoncés linguistiques à la situation de communication. Cette compétence de communication est un savoir culturel et un univers idéologique d'interprétation du monde souvent mobilisés inconsciemment et qui

influencent la confection et le décodage du message linguistique. La problématique de la compétence communicative introduit de manière décisive l'extra-linguistique (surtout les données situationnelles, sociales et idéologiques) dans l'analyse du langage.

B- Le contexte dans le schéma de Jakobson.

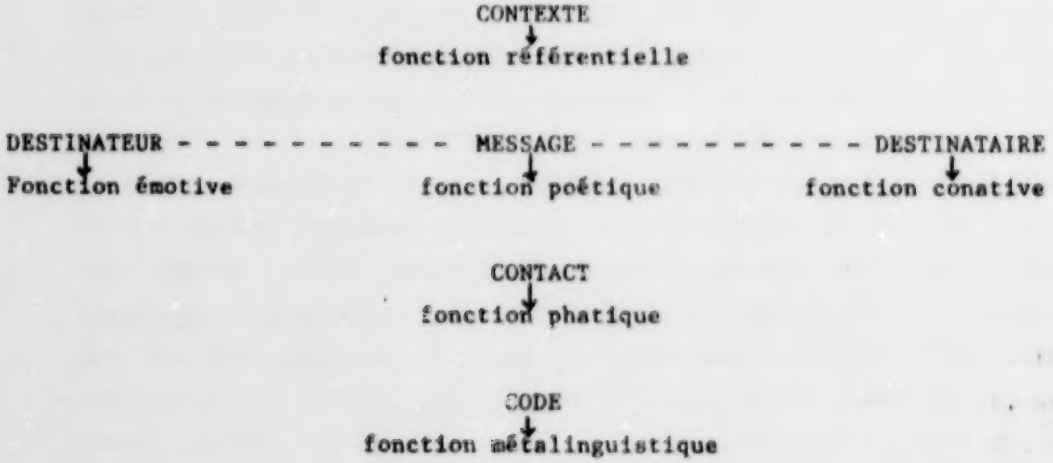
Le traitement du référent que Jakobson appelle contexte nous paraît très limité. Jakobson fournit peu d'éléments d'identification du rapport code/contexte ou protagonistes de l'acte de communication/contexte. Pourtant la linguistique depuis Benjamin Lee Whorf nous enseigne que les langues découpent différemment la réalité, ce qui occasionne d'ailleurs de nombreux problèmes de traduction d'une langue à l'autre. La fixité du référent dans le schéma de Jakobson ne révèle pas le caractère dynamique et transformateur de l'activité langagière. Nous pensons qu'il s'opère dans l'acte de communication une modification du référent (que nous appelons production des mondes dans notre schéma) au fur et à mesure que destinateur et destinataire construisent et déconstruisent les images qu'ils se font de leur propre personnalité et les représentations qu'ils font l'un sur l'autre. On sait également que la forme de la verbalisation du référent dépend des rapports qui existent entre l'émetteur et le référent et que la nature du référent peut conditionner, comme l'indique Patrick Charaudeau, certaines procédures discursives comme la description ou le récit.

C- Les protagonistes de l'acte de communication dans le schéma de Jakobson.

Il est indéniable que Jakobson par la théorisation des fonctions du langage se rattache à la problématique de l'énonciation qui est «le processus d'émergence du sujet parlant dans son énoncé» (5). Jakobson dit que les sujets parlants mettent à contribu-

tion l'un ou l'autre des 6 facteurs de son schéma dépendamment de leurs intentions de communication.

LES FONCTIONS DU LANGAGE CHEZ JAKOBSON.

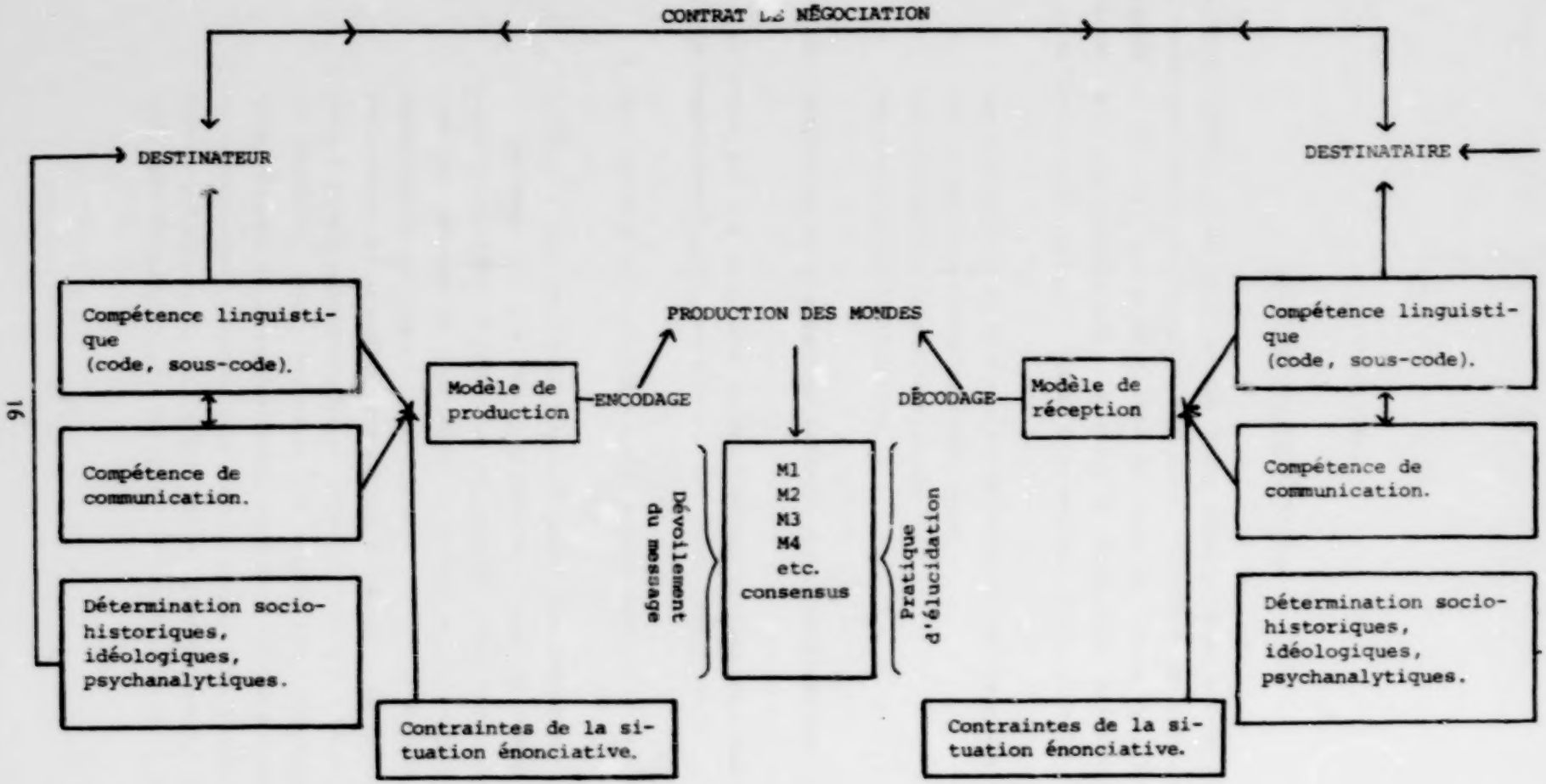


L'introduction des intentions des sujets du dire est un dépassement de la linguistique immanentiste et de la théorie de l'information mais il demeure que le sujet jakobsonien devrait être mieux habillé. On sait que tout sujet parlant est inscrit dans l'histoire et qu'il parle et désire le monde à travers des systèmes idéologiquement et psychanalytiquement marqués. L'activité langagière parle également les rapports de force et de classes qui existent entre les individus. Les différenciations sociales ont souvent pour conséquence des différenciations dans la valeur symbolique des énoncés linguistiques dépendamment des marchés qui les accueillent. La position du locuteur à l'égard de ce dont il parle n'est pas toujours la même et c'est pourquoi Charaudeau considère qu'il faut reconnaître dans l'activité langagière l'existence d'une fonction modalisatrice (2) par laquelle le locuteur peut manifester des rapports de certitude ou de probabilité, des rapports d'appréciation ou de dépréciation en regard de ce qu'il énonce.

II. VERS UN NOUVEAU SCHÉMA DE LA COMMUNICATION LINGUISTIQUE.

Il ressort de ces différentes critiques que la communication est beaucoup plus complexe que le suggère le schéma de Jakobson. La diffraction et les fréquentes opacités du code, l'assymétrie des sujets du dire et leurs différents parcours historiques et idéologiques font que souvent même dans des situations ou la recherche naïve de l'intercompréhension est le but premier de la communication, la découverte du lieu sémantique unificateur n'est pas immédiate. Il faut donc considérer la communication comme un travail de recherche où les sujets cherchent à établir un «consensus» et pour se faire sont amenés à faire fonctionner ce que Charaudeau (3) appelle les pratiques d'élucidation qui clarifient le message au fur et à mesure que les protagonistes de l'acte de communication découvrent leurs différences au niveau linguistique, au niveau de la connaissance, au niveau social, idéologique etc... Nous ne pensons pas que notre schéma relève toutes les dimensions de l'acte de communication. Il souffre lui aussi des limites de la représentation sur surface plane mais une dynamique absente chez Jakobson y est déjà engagée.

REFORMULATION DU SCHÉMA LINGUISTIQUE DE LA COMMUNICATION



CHAPITRE II

LA SITUATION ÉNONCIATIVE.

L'acte de communication implique des choix linguistiques qui ne sont pas seulement déterminés par ce qu'on a à dire. D'autres contraintes apparaissent et filtrent les possibilités de choix de locuteurs. Ces contraintes, nous les appellerons à la suite de Charaudeau «Les contraintes de la situation énonciative». Elles se présentent sous quatre formes:

- Les contraintes de la situation matériellle de communication;
- Les contraintes thématico-rhétoriques;
- Les contraintes d'intertextualité;
- Les contraintes d'illocution.

1- LES CONTRAINTES DE LA SITUATION MATÉRIELLE DE COMMUNICATION.

Il s'agit ici des conditions matérielles qui ont des implications sur le comportement verbal des sujets. Ces conditions sont:

1.1 Les rapports entre destinateur et destinataire.

Le face à face émetteur/récepteur permet une perception directe et immédiate et les protagonistes de l'acte de communication peuvent utiliser le code oral et divers autres moyens sémiotiques qui peuvent se substituer au verbal ou le renforcer. Le récepteur peut réagir immédiatement et il s'établit entre émetteur et récepteur une convention d'échange. La situation de face à face a des conséquences linguistiques sur l'organisation du discours. Nous retrouvons ici toutes les caractéristiques linguistiques de la communication directe: «phrases segmentées, en accumulation, presque sans liens exprimés; une alternance de termes génériques et de termes précis sémantiquement; mise en tête des éléments jugés les plus importants». (2, p.82) Le

récepteur peut être matérialisé sous différentes formes: il peut être unique ou multiple et pour le dernier cas (multiple), l'échange, souvent ne s'établit pas tout de suite et quand il survient il peut mettre en jeu plusieurs interlocuteurs. Lorsque le récepteur est absent, la communication est indirecte et l'organisation linguistique du message produit est différente de la première situation. Avec l'absence du récepteur, on remarque linguistiquement une succession plus précise des signes et une continuité progressive du discours qui lui permet de se clôturer sur lui-même. Il existe des situations où le récepteur est absent et il s'établit néanmoins une convention d'échange immédiate: c'est le cas de la conversation téléphonique.

1.2 Les rapports interlocuteurs/référent.

Si le référent est présent et/ou commun, les discours produits sont des discours de l'implicite, alors que dans le cas contraire, ils seront explicites et caractérisés par une verbalisation maximum. En interrogeant le référent, il est nécessaire de se demander s'il est un objet matériel (ce qui peut permettre une description plus ou moins objective) ou non, événementiel (ce qui peut occasionner un récit) ou non.

1.3 Le canal de transmission.

Le canal est le support des signifiants, eux-mêmes support ou producteur de signification. Le canal fonctionne comme un filtre sur les choix linguistiques. Le canal oral par exemple permet d'utiliser la prosodie et ses mini-sémiotiques (intonation, débit). L'intonation par elle seule peut indiquer le dégoût et permettre l'économie du discours verbal.

Le canal graphique oblige les interlocuteurs à être plus explicite et à investir par écrit tous les éléments non-verbaux porteurs d'informations pertinentes.

INSTRUMENT DE QUESTIONNEMENT DE LA SITUATION ÉNONCIATIVE.

(Tableau de P. Charaudeau)

Émetteur/récepteur

- Le récepteur est-il présent ou absent?
- Y a-t-il échange ou non échange entre émetteur/récepteur?
- Le récepteur est-il unique ou multiple?
- La communication est-elle directe ou médiate?

Émetteur/référent

- Le référent est-il présent ou absent?
- Est-il commun ou non commun?
- Est-il matériel ou non-matériel?
- Est-il événementiel ou non-événementiel?

Canal de transmission

- Est-il oral ou graphique?
- Y a-t-il du gestuel?
- Y a-t-il de l'iconique?

2. LES CONTRAINTES THÉMATICO-RHÉTORIQUES.

Il va sans dire qu'un professeur d'histoire durant son cours doit tenir compte qu'il traite d'histoire (contrainte thématique) et qu'il doit obéir aux contraintes du discours didactique (contraintes rhétoriques ou stylistiques).

3. LES CONTRAINTES D'INTERTEXTUALITÉ.

Tout discours s'appuie sur des discours antécédents produits par d'autres ou par le locuteur lui-même. Tout locuteur se construit une image de son interlocuteur, image qui peut se modifier au fur et à mesure que l'acte de communication progresse. Les contraintes d'intertextualité découlent de ce que «l'émetteur sait ou croit savoir du récepteur (savoir réels ou supposés), de ce qu'il sait du référent et de ce qu'il sait de lui-même en rapport avec le récepteur et le référent» (2, p. 108). Les contraintes d'intertextualité sont conditionnées par le fait qu'aucun discours ne se construit à partir du néant. Ces contraintes sont de différentes natures:

3.1 Les contraintes de connaissance.

Elles se manifestent dans l'exécution de deux activités: l'activité de discrimination et l'activité de mise à distance:

a) <u>l'activité de discrimination</u>:
tout acte de communication pose un récepteur réel ou fictif. L'activité de discrimination consiste précisément à choisir le récepteur sollicité au moyen de certains signes linguistiques (tu, vous, monsieur, votre honneur, excellence, Madame, Serge...);

b) <u>l'activité de mise à distance</u>:
cette activité est déjà incluse dans la discrimination. Elle consiste à indiquer le type de familiarité qu'on

entretient ou veut entretenir avec le récepteur. Les interlocuteurs utiliseront ici, en plus des indices de discrimination, les structures syntaxiques, le lexique, le registre de langue appropriés à la familiarité qu'ils veulent créer.

3.2 Les contraintes de modalisation.

Le locuteur n'a pas toujours la même connaissance à l'égard de ce qu'il énonce. C'est ainsi qu'il peut indiquer des rapports de doute, de certitude, de probabilité en regard de son propre discours: on parlera de modalités logiques (je doute que, je crois que, je suis sûr que, il n'est pas impossible que...). Le locuteur n'a également pas toujours les mêmes jugements dans ses énoncés: on parle ici de modalisation appréciative ou dépréciative (utilisation d'un adjectif valorisant ou dévalorisant par exemple).

4. LES CONTRAINTES D'ILLOCUTION.

Les théoriciens de la philosophie analytique du langage disent que parler c'est réaliser des actes bien concrets. Pour eux, le dire est un faire et le faire informatif n'est qu'un des aspects de l'activité illocutionnaire. Communiquer c'est également poser différents actes comme affirmer, ordonner, recommander, poser des questions, promettre, critiquer, influencer, ironiser etc.

Pour les théoriciens des actes du langage, communiquer c'est sans doute échanger des informations mais c'est aussi effectuer un acte qui prétend transformer la situation du locuteur, modifier son système de croyances ou son attitude comportementale. Donc comprendre un énoncé, c'est outre comprendre sa visée informationnelle, identifier son intention pragmatique ou actionnelle. La diversification de l'activité illocutionnaire est présente dans la théorie des fonctions du langage chez Jakobson. Ce dernier identifie à côté de la fonction informative ou référentielle, 5 autres fonctions qui manifestent 5

autres possibilités d'utiliser le langage à des intentions différentes. Jakobson a indiqué qu'il y avait d'ailleurs une relation entre la forme des énoncés et l'activité illocutionnaire recherchée. C'est ce qui a d'ailleurs amené les concepteurs du Nouveau programme de français à l'élémentaire à suggérer un apprentissage de la communication orale à partir d'une typologie du discours qui recoupe les activités illocutionnaires retenues par Jakobson. Même s'il est difficile d'établir un isomorphisme permanent entre telle forme d'énoncé / telle activité illocutionnaire ou telle activité illocutionnaire / telle forme d'énoncé, on ne peut nier que certaines fonctions du langage privilégient certaines formes linguistiques.

TRAVAUX PRATIQUES

CHAPITRE III

LES TECHNIQUES MÉTALINGUISTIQUES D'ÉLUCIDATION.

Nous avons souligné plus haut que l'intercompréhension n'était pas toujours immédiate dans la communication. Étant donné que les protagonistes de l'acte de communication cherchent à partager leurs expériences et à établir une mise au point sémantique, ils s'engagent dans un contrat tacite de négociation qui les amène à élucider leurs discours. L'activité d'élucidation consiste à produire des énoncés subséquents dont le contenu confère une valeur de clarification du discours subséquent. Ce sont les formes linguistiques de l'activité d'élucidation que Charaudeau (3) appelle les techniques métalinguistiques d'élucidation. Elles revêtent les aspects suivants:

1. L'activité de précision qui se manifeste sous différentes manières consiste en «un rétablissement de signes implicites qui ont été perdus par le récepteur ou qui ne sont pas saisis soit par suite d'un abus de la part de l'émetteur de pronoms référentiels, soit parce que la situation d'énonciation n'a pas été perçue par le récepteur» (3).

EXEMPLE 1

A. «Elle est tout de même plus jolie que celle que nous avons vue la semaine dernière».
B. «Quoi, la lampe?»
A. «Non, la table».

EXEMPLE 2

A. le camion se dirige à vive allure vers Paul. Il s'arrête brusquement.
B. Qui s'arrête brusquement, Paul ou le camion.
A. Je parle du camion.

L'activité de précision consiste également dans l'addition de précisions successives qui reviennent sur le même énoncé et permettent la découverte progressive d'un paradigme.

a) Paradigme de la quantification.

EXEMPLE

A. Elles ont posé des questions.
B. Beaucoup?
A. Non, quelques-unes.
B. Combien, à peu près?
A. Trois ou quatre.

b) Paradigme de la localisation.

EXEMPLE 1

A. Il est parti en Afrique.
B. En Afrique du Nord?
A. Oui, en Algérie.
B. A Alger?
A. Oui, à Alger.

EXEMPLE 2

A. Tu as laissé ta serviette près de la table.
B. Je l'ai posée à droite ou à gauche de la table.
C. Je pense qu'elle est sous la table.

c) Paradigme des attributs physiques.

EXEMPLE

A. C'est un chien qui l'a mordu.
B. Un gros chien?

A. Non, un petit chien.
B. De quelle couleur est-il?
A. C'est un gros chien noir.

d) Paradigme des actions.

EXEMPLE

A. Il fait quelque chose.
B. Est-ce qu'il écrit une lettre?
A. Non, il doit lire le journal.

e) Paradigme de l'appartenance.

EXEMPLE

A. Deux voitures sont impliquées dans l'accident.
B. La voiture de Pierre en fait partie?
A. Non, mais celle de Marc, oui.

2. L'activité de définition: elle consiste en une élucidation de la valeur dénotative des signes employés. Elle se réalise sous des formes variées:

a) La glose: c'est l'expansion explicitante d'un terme. Elle se compose d'un terme générique et de plusieurs termes de spécification nécessaires pour s'approcher le plus possible du contenu sémantique à définir.

EXEMPLE: voiture = véhicule à quatre roues, mû par un moteur
vieillard = personne très âgée.

b) La parasynonymie qui est la substitution sur l'axe paradigmatique d'un signe par un autre considéré comme équivalent et suffisant pour la compréhension.

EXEMPLE: remplace terme par mot dans l'expression:
«le terme n'est pas bien choisi»

c) La paraphrase qui est la reformulation de la totalité d'un énoncé en ayant recours à des gloses et/ou des synonymes.

EXEMPLE: «Pierre juché sur un arbre, scrute l'horizon»
Paraphrase: Pierre est en haut d'un arbre (glose) et regarde attentivement (glose) au loin (synonyme).

d) L'exemple qui est la définition d'un signe par ses manifestations ou par une comparaison.

EXEMPLE 1: «Une fable, c'est comme l'histoire du corbeau et du renard».

EXEMPLE 2: «Il a un rictus: c'est comme s'il souriait.

3. L'activité de spécification qui consiste dans la réduction de la valence d'un mot pour aboutir à un terme plus spécifique. En d'autres termes, il s'agit de passer d'un terme général à un autre plus spécifique.

EXEMPLE 1: «siège» (mot à haut valence): remplacée par banc/fauteuil tabouret.

EXEMPLE 2: outil: remplacé par marteau.

CHAPITRE IV

TRAVAUX PRATIQUES.

(Les enseignants s'exerceront à répondre aux questions qui suivent pour vérifier leur assimilation des hypothèses avancées ci-devant).

1. CONNAISSANCE DES SYSTÈMES DE SIGNIFICATION.

Le rôle du signe est de représenter ou de se substituer à un autre élément. Cette représentation ou substitution peut impliquer une intention de communication ou ne pas en impliquer. La présence ou l'absence d'intention distingue l'indice (le ciel nuageux n'a pas l'intention de communiquer avec le météorologiste) et les signaux (faits artificiellement produits pour fournir une indication). Les lumières clignotantes installées à l'entrée du parc des Laurentides sont des signaux artificiellement conçus pour signaler une possibilité de danger. Les signaux se distinguent en signes et symboles dépendamment du rapport qui existe entre le représentant et le représenté. S'il y a un rapport analogique entre représentant et représenté(la forme sur le panneau routier et l'indication) nous avons un symbole. S'il n'y a pas de lien naturel entre représentant et représenté nous avons affaire à un signe.

EXERCICE

Partant de la classification des systèmes de signification ci-haut indiquée, inscrivez les faits ci-dessous dans une des cases du tableau.

a) La fumée au-dessus d'un maison.
b) L'indication ⩘ dans un panneau routier.
c) L'indication + sur un édifice.
d) Les traces d'un animal sur la neige.
e) Le bras levé de l'agent de police.

f) Le drapeau rouge du chef de gare.

g) Le mot étudiant.

INDICES	SYMBOLES	SIGNES

2. IDENTIFICATION DES COMPOSANTES DU SCHÉMA DE LA COMMUNICATION DE JAKOBSON.

EXERCICE 1: L'enseignant doit inscrire l'un des facteurs du schéma de Jakobson après la question appropriée.

1. Qu'est-ce qu'on dit? _____

2. À qui s'adresse-t-il? _____

3. Comment désignez-vous le canal physique et la connexion psychologique entre les sujets qui communiquent? _____

4. Sur quoi porte le message? _____

5. Quel système de signifiants est utilisé? _____

6. Qui parle? _____

EXERCICE 2: Certains facteurs du schéma de Jakobson sont nommés dans le texte du Nouveau programme de français au primaire. Le Nouveau programme de français au primaire utilise-t-il exactement les mêmes termes que Jakobson?
Si votre réponse est non, essayez d'établir la synonymie entres les termes utilisés par le Nouveau programme et le schéma de Jakobson.

EXEMPLE: destinateur (Jakobson)
Nouveau programme de français. _____

3. IDENTIFICATION DES FONCTIONS DU LANGAGE DE JAKOBSON.

À chaque terme constitutif de son schéma, Jakobson fait correspondre une fonction. Jakobson distingue ainsi 6 fonctions:

1. La fonction émotive/expressive.
2. La fonction référentielle.
3. La fonction conative.
4. La fonction phatique.
5. La fonction métalinguistique.
6. La fonction poétique.

EXERCICE 1: Après avoir lu le texte de Jakobson dans «Essais de linguistique générale, Paris, 1963, p.213-216», faites correspondre chacune de ces fonctions à l'un des facteurs du schéma de Jakobson.

Fonction émotive: _____
Fonction référentielle: _____
Fonction conative: _____
Fonction phatique: _____
Fonction métalinguistique: _____
Fonction poétique: _____

EXERCICE 2: Le Nouveau programme de français au primaire propose une typologie des discours qui doivent être enseignés à l'écolier. Nommer ces différents discours et essayer de faire correspondre chaque discours à une des fonctions retenues par Jakobson.

EXERCICE 3: Identifiez la fonction dominante dans les textes ci-dessous et dire à quel type de discours chacun correspond dans le Nouveau programme de français au primaire.

TEXTE 1: La haute cour religieuse du Koweit a condamné à mort et exécuté le même jour l'assassin du roi de ce pays.

TEXTE 2: Ma haine des chats est sans limite. Je les déteste, je les hais car ils me terrorisent.

TEXTE 3: Si vous voulez faire un voyage reposant, vous n'avez qu'à vous adresser à Saguenay Tours.

TEXTE 4: Chers auditeurs. bonjour.

TEXTE 5: Ce que tu appelles bronzé, c'est la couleur du pain bien cuit.

TEXTE 6: Dans son sommeil glissant l'eau se suscite un songe, un chuchotis de joncs de roseaux d'herbes lentes et ne sait jamais bien dans son dormant mélange ou le bougeant de l'eau cède au calme des plantes.

4. MATÉRIALISATION DES SITUATIONS PHYSIQUES OÙ PEUVENT SE TROUVER ÉMETTEUR ET RÉCEPTEUR ET FORMES DE CONVENTIONS D'ÉCHANGE QUI EN DÉCOULENT.

EXERCICE: L'enseignant nommera quelques situations de communications directe/indirecte, de communications unilatérale/récipro-

que, de communications publique/privée. L'enseignant montrera les types de convention d'échange qui peuvent s'instaurer dans chacune de ces 6 situations.

5. IDENTIFICATION DES REGISTRES DE LANGUE.

On retrouve à l'intérieur d'une même langue la coexistence de répertoires diversifiés appelés registres ou niveaux de langue qui offrent des alternatives pour dire la même chose. L'emploi du système du registre ne relève pas de la seule volonté du sujet parlant. Les registres sont soumis à des contraintes sociales et interpersonnelles. Ils sont également en étroite relation avec les activités de discrimination et de mise à distance. Une même personne peut jouer des différents registres de la langue selon le milieu, l'âge, les circonstances, l'auditeur et toujours parler la même langue. On retient traditionnellement trois registres de langue: un registre familier, un registre courant, un registre soutenu.

EXEMPLE: identifier le registre de langue qui correspond à chacun de ces énoncés.

- Il fait chaud. Nous jouissons d'une vague de chaleur. On crève de chaud.

- Ah ben, ya pas à dire, c'était marrant. La présence d'un anticyclone nous vaut quelques journées ensoleillées. Nous passons de bonnes vacances, les enfants jouent tout le jour et s'en donnent à coeur joie. Je vous prie d'agréer, cher monsieur, l'expression de mes meilleurs sentiments.

6. IDENTIFICATION D'IMPLICITES CODÉS ET PRODUCTION D'IMPLICITES INDIVIDUELS.

Nous avons parlé d'une double dimension du langage. Le langage véhicule de l'explicite et de l'implicite. L'implicite serait l'univers de discours présent dans l'acte de discours et qui est non

manifestement explicité. La saisie de cet implicite n'est possible que si on interroge la situation énonciative. Il faut souligner qu'il existe des implicites individuels et des implicites fixes ou codés.

Supposons l'énoncé «Avenue Bégin» produit par JE (client) pour TU (chauffeur de taxi). Nous avons ici un implicite fixe pour tout producteur dont la signification est «amenez-moi à l'Avenue Bégin». Supposons l'énoncé «Pierre est sorti» produit par JE (une dame mariée) pour TU (son amant). Pierre est le mari de la dame. Cet énoncé peut véhiculer l'implicite: Nous sommes libres pour nos ébats amoureux».

EXERCICE:

- Premièrement l'enseignant fournit des énoncés véhiculant des implicites codés et indique les situations dans lesquelles elles sont produites.

- Deuxièmement l'enseignant produit des énoncés, fait varier leur situation énonciative et déduit des implicites individuels.

DEUXIÈME PARTIE

LES ACTIVITÉS D'EXPÉRIMENTATION.

Tout acte de parole est nécessairement un discours sur quelque chose de réel ou de fictif. Le référent est ce quelque chose à propos duquel l'acte de parole s'effectue. Nous avons indiqué dans la partie théorique du document que la forme de la verbalisation du référent dépend des rapports qui existent entre émetteur/récepteur et référent. Si l'émetteur et le récepteur connaissent ou partagent visuellement le même référent, le discours produit sera plus indigent linguistiquement. Si le référent est absent et/ou inconnu du récepteur, le discours produit sera plus élucidant linguistiquement sous peine de créer des blocages dans la communication.

Nous avons constaté, lors de multiples visites et expérimentations d'activités dans des classes du premier cycle du primaire, que les élèves de ce niveau réalisaient rarement les élucidations nécessaires pour la situation où le référent est absent et/ou inconnu du récepteur. Nous avons donc conçu ces activités (dont plusieurs ont été expérimentées dans une classe de première année du niveau primaire) pour résoudre ce problème de communication. Il va sans dire que l'enseignant devra multiplier les activités et s'armer de patience pour que l'élève puisse arriver à adapter son discours aux situations énonciatives que nous présentons.

ACTIVITÉ 1

OBJECTIFS: Faire voir à l'écolier différents types de communication.

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE:

L'enseignant, en se servant d'un matériel audio-visuel illustre les formes de communication suivantes. Les élèves pourront en suggérer d'autres par la suite.

1.

Pierre _____ communique avec _____ Marie.

Photo de Pierre	grâce à la voix et au geste	Photo de Marie

2.

Pierre _____ communique avec _____ Marie.

Photo de Pierre qui écrit une lettre à Marie	Enveloppe avec l'adresse de Marie.	Photo de Marie qui lit la lettre.

ENVOI POSTAL

3.

Pierre _____ communique avec _____ Marie.

Photo de Pierre qui téléphone.	par téléphone	Photo de Marie qui téléphone.

4.

Yvan _____ communique avec _____ les spectateurs.

Photo de Yvon Deschamps donnant un spectacle	grâce à un micro	Photo des spectateurs dans l'auditorium

5.

Le policier _____ communique avec _____ le chauffeur.

Photo d'un policier qui dirige la circulation	avec ses gestes	Photo d'un chauffeur de taxi

6.

Pierre _____ communique avec _____ la foule.

Photo de Pierre portant une pancarte sur lequel est indiqué «NON À LA VIOLENCE	grâce à une pancarte	Photo d'une foule

7.

Le Ministère des transports __ communique avec _____ le chauffeur.

Photo de l'édifice du Ministère des transports	grâce à des signaux routiers.	Photo d'un chauffeur conduisant son camion

ACTIVITÉ 2

OBJECTIFS: Faire découvrir les exigences linguistiques de la verbalisation d'un référent situationnel unique et celle d'un référent situationnel compétitif.
(référent situationnel unique = un seul référent qui est en plus présent à l'émetteur et au récepteur)

(référent situationnel compétitif = un référent qui n'est qu'un élément particulier à l'intérieur d'un ensemble d'êtres de même nature).

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE:

- L'enseignant choisit une image, la présente aux élèves et produit verbalement une phrase minimale de la forme GN (groupe nominal) + GV (groupe verbal). La phrase minimale est une phrase à laquelle on ne peut plus rien retrancher. L'énoncé de l'enseignant pourra être:

P ⟶ GN + GV

P ⟶ Le chat boit.

- L'enseignant, après ce premier énoncé, choisira trois autres images illustrant chacune un chat en train de boire. Il collera les images sur le tableau et sans utiliser la désignation gestuelle, il dira le chat boit. Il demandera ensuite aux élèves de désigner le chat dont il veut parler. L'enseignant profitera de l'impossibilité des élèves à désigner le référent pour leur indiquer que sans utilisation du geste, l'énoncé a besoin, pour cette dernière situation d'une forme différente. En effet pour le référent situationnel unique, les formes linguistiques suivantes sont adéquates:

Déterminant + nom + verbe ⟶ le chat boit

Pronom personnel + verbe ⟶ il boit.

- L'enseignant, partant du blocage de la communication qui intervient dans la deuxième situation indique aux élèves que si le référent n'est qu'un élément particulier (référent compétitif) à l'intérieur d'un ensemble d'êtres de même nature, le discours, s'il n'est pas accompagné d'une désignation gestuelle doit présenter des expansions du groupe nominal. Ces expansions ne sont pas nécessaires pour le référent situationnel unique.

- L'enseignant demande aux élèves de fournir des expansions du GN qui peuvent amener à désigner le référent compétitif sans le support du geste de désignation. L'enseignant participera lui aussi à cet exercice de désignation.

Les formes linguistiques suivantes seront retenues pour le référent compétitif.

DÉTERMINANT + NOM + ADJECTIF ⟶ Le chat noir

DÉTERMINANT + ADJECTIF + NOM ⟶ Le gros chat

DÉTERMINANT + NOM + COMPLÉMENT DU NOM:

Le chat de droite.

Le chat avec des oreilles noires.

DÉTERMINANT + NOM + RELATIVE DÉTERMINANTE:

Le chat qui est à droite

PRONOM DÉMONSTRATIF + COMPLÉMENT DE NOM:

Celui de droite.

Celui aux beaux yeux.

PRONOM DÉMONSTRATIF + RELATIVE DÉTERMINANTE:

Celui qui est à droite de...

-L'enseignant sensibilise l'élève au fait que la verbalisation du référent situationnel compétitif exige un travail de caractérisation qui oblige à une expansion du Groupe Nominal sous les formes suivantes:

1. ADJONCTION D'ADJECTIFS
2. UTILISATION DE RELATIONS DÉTERMINANTES
3. UTILISATION DE COMPLÉMENTS DU NOM.

ACTIVITÉ 3

OBJECTIF: Amener l'écolier à verbaliser un référent situationnel compétitif en utilisant l'expansion nécessaire au groupe nominal.

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE:

L'enseignant fournit deux images à l'élève. Les deux images illustrent un être de même nature (exemple deux chiens). L'élève est invité à choisir dans sa tête une des images et à décrire verbalement le référent (sans le support de la désignation gestuelle). Les autres élèves doivent pouvoir reconnaître le référent choisi grâce à la seule description verbale.

L'enseignant peut orienter l'activité de description en donnant des consignes qui orientent la forme de l'expansion.

EXEMPLE: faire reconnaître le référent choisi en parlant de ses attributs physiques.

ACTIVITÉ 4

OBJECTIF: Amener l'élève à verbaliser adéquatement un référent textuel.
(Nous appelons référent textuel, le référent qui est hors de la présence de l'émetteur et du récepteur).

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE:

- L'enseignant pourra laisser tomber son livre et produire l'énoncé: «Merde, il est tombé». Il demande aux élèves s'ils peuvent identifier le référent dont il parle. L'opération sera facile.

- L'enseignant produira ensuite un énoncé comme: «elle roule vite» et demandera aux élèves s'ils savent de quoi il parle. La réponse sera sûrement négative.

- L'enseignant dira ensuite aux élèves qu'il voulait parler par exemple d'une voiture qui est dans le stationnement de l'école. Il demandera aux élèves de lui fournir la bonne forme du GN étant donné que le pronom ne fonctionne pas.

° S'il y a une seule voiture dans le stationnement la forme Déterminant + Nom est suffisante: «La voiture roule vite.»

° S'il y a des voitures de couleur différente l'énoncé peut revêtir la forme Déterminant + Nom + Adjectif: «La voiture rouge roule vite».

° On peut spécifier le référent désigné en indiquant son propriétaire: l'énoncé sera, par exemple: «La voiture du professeur de 2e année roule vite» c'est-à-dire Déterminant + Nom + Complément de nom.

° L'écolier peut élucider son référent en le localisant spatialement. L'énoncé pourrait être: «La voiture qui est

à droite de la voiture bleue appartient à X»: c'est-à-dire Déterminant + Nom + Relative déterminante.

- L'enseignant fait voir à l'élève la nécessité de ces expansions à cause de la situation de communication où le référent est hors de la présence des protagonistes de l'acte de communication.

ACTIVITÉ 5

OBJECTIF: Amener l'écolier à verbaliser un référent inconnu du récepteur.

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE:

- L'enseignant demande à un élève de sortir. Durant l'absence de l'élève, l'enseignant fait lire deux autres élèves. Ensuite ils demandent à l'élève qui est dehors de rentrer.

L'enseignant produira l'énoncé suivant: ils lisent toujours bien. En spécifiant qu'il parle de deux élèves seulement, il demande à l'écolier s'il sait de quels élèves il veut parler. La réponse de l'élève sera NON.

L'enseignant demande aux élèves qui étaient présents s'ils connaissent les personnes désignées: la réponse sera OUI. L'enseignant fera voir aux élèves que lorsqu'une personne ne sait pas de qui on parle, il faut lui fournir des précisons comme:

- Le nom exact de la personne ou de la chose
  Exemple: Pierre et Jean lisent bien.

- Une caractérisation spatiale:
  Exemple: «Les deux élèves qui sont au fond de la classe lisent bien».

- Une caractérisation par les attributs physiques
  Exemple: «L'élève habillé en noir et celui habillé en rouge lisent bien».

- D'autres types de caractérisation pourraient être avancées, mais ce que l'enseignant doit faire voir à l'élève,

c'est que le référent inconnu nécessite plus d'informations, donc une plus grande complexité syntaxique.

ACTIVITÉ 6

OBJECTIF: Amener l'élève à définir les signes employés pour désigner un référent quand la valeur dénotative du signe est inconnue du récepteur.

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE:

- L'enseignant demande aux élèves de produire des énoncés où le référent est désigné par des termes flous comme machin, truc, affaire, chose. L'enseignant peut également amener les élèves à travailler sur l'aspect ludique du langage en inventant des mots «bizarres» pour désigner des référents qu'ils auront choisis.

- L'enseignant jouera le rôle du destinataire qui ne comprend pas et amènera les élèves à produire:
  - des gloses pour définir les mots bizarres utilisés;
  - des parasynonymes à substituer à des termes ambigus comme affaire, truc, etc.
  - des exemples qui illustrent d'autres formes de manifestation du référent.

ACTIVITÉ 7

OBJECTIF: Sensibiliser les élèves au blocage du circuit de la communication lors d'une description à l'oral et les amener à produire les types d'élucidation nécessaires.

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE:

a) Description d'une image;

* L'enseignant choisit une image et divise la classe en deux groupes A et B.
* Le groupe A détient l'image et la décrit au magnétophone pour le groupe B.
* Le groupe B qui ne voit pas l'image devra dessiner l'image en se basant sur l'enregistrement au magnétophone.
* Les membres de chaque groupe peuvent se concerter lors de l'exécution du travail.

b) Analyse des résultats;

* Examen par toute la classe du dessin produit par le groupe B.
* Confrontation de l'image originale, de l'enregistrement produit et du dessin réalisé par le groupe B.
* Voir si l'enregistrement permettait d'éviter les différences.
* Indiquer les élucidations nécessaires qui manquent dans l'enregistrement.

c) Activité d'élucidation;

* Demander aux élèves du groupe A d'apporter les élucidations nécessaires pour effacer les différences entre l'image originale et l'image du groupe B.
* Faire voir la nécessité de chaque élucidation en interrogeant la situation énonciative.

ACTIVITÉ 8

OBJECTIF: Amener les élèves à demander les élucidations qu'ils jugent nécessaires pour la connaissance d'un référent inconnu.

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE:

a) Description des images

° Choix de deux images.

° La classe est divisée en deux groupes A et B. Chaque groupe a une image différente de celle de l'autre groupe.

° Le groupe A qui ne voit pas l'image du groupe B pose des questions d'élucidation nécessaires pour reproduire sous forme de dessin l'image B.

° Le groupe B fera de même pour l'image du groupe A.

° Les types d'élucidation demandés sont enregistrés au magnétophone.

b) Analyse des résultats

° Étude des dessins produits dans chaque groupe pour voir si les élucidations demandées étaient suffisantes.

° Demander aux élèves si toutes les élucidations demandées étaient pertinentes.

° Si nécessaire, demander aux élèves de fournir en regardant les dessins produits, les élucidations manquantes.

ACTIVITÉ 9

OBJECTIF: Amener les élèves à demander des élucidations à propos d'un référent absent et non commun.

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE:

a) Choix d'un référent

° Le maître demande à un élève de choisir un référent qu'il va expliciter devant ses camarades.
Supposons qu'il ait choisi de décrire une peinture suspendue dans sa chambre.

b) Questionnement d'élucidation

° Chaque élève pose des questions pour bien connaître le référent.
Les élucidations peuvent concerner:

- la caractérisation spatiale (où, dans quel endroit?);
- la caractérisation des traits physiques (quelle grandeur, quel format? quelle couleur, etc.);
- la caractérisation par les actions (est-il en train de parler, de dessiner);

° Celui qui décrit l'objet fournit les élucidations exigées par ses camarades.

BIBLIOGRAPHIE

1. BENVENISTE, E. Problème de linguistique générale, Gallimard, Paris, 1966.

2. CHARAUDEAU, P. Les conditions linguistiques d'une analyse du discours, Service de reprographie des thèses de l'Université de Lille, Lille, 1978.

3. CHARAUDEAU, P. «Les bases de la technique métalinguistique d'élucidation» dans Études de linguistique appliquée, 2, Didier, Paris, Juillet-Septembre 1973.

4. CHARAUDEAU, P. Problématique sémiolinguistique de l'analyse du discours, notes de cours, Paris 13, 1980.

5. DUBOIS, J. «Énoncé et Énonciation» dans Langage, 13, Didier-Larousse, Paris, Mars 1969.

6. DUCROT, O. Dire et ne pas dire, Hermann, Paris, 1972.

7. HYMES, D. Foundations in sociolonguistics: an ethnographic approach, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1974.

8. JAKOBSON, R. Essai de linguistique générale, Minuit, Paris 1963.

9. LABOV, W. Sociolinguistique, Minuit, Paris, 1976.